

体育授業における評価活用法の考察

中 野 紀 明

はじめに

学習者に自信と希望を与える体育授業の評価のあり方を探る。それには、まず、体育指導における評価の実態を知る必要がある。評価が問題になるのは、これまでの、そこにこそ問題があったからである。

もちろん、これまでの評価法の総てに問題があった訳ではない。学習者に自信と希望を与え、学習意欲を喚起させた優れた評価の実践が実際にあったことは当然である。

本学文学部教育学科初等教育専攻（教員養成系）の学生を通して聴取した、小学校・中学校・高等学校の体育授業に対する彼らの受け止め方は、総じて軽く低いものである。彼らは一様に、建前としては体育は大事であるという。それでは、体育授業を本当に大事にして来たのかといえば、必ずしもそうではないようだ。「学校での息抜きの時間」程度にしか意識しなかったという例が多いのである。

彼らをそうさせた要因は様々であるが、その中でも、評価の曖昧さや不明瞭さが彼らに不信を与えてしまったことは否定出来ないように思われる。学生達的不信は、種々雑多であるがおよそ次のように集約することができる。

- ① 体育は、一人ひとりの健康の増進と体力の向上を目指すとともに、明るい人間関係のあり方を学習させる教育である。これに対してスポーツは、技と力を争う競技であり、技能の優劣を問うのは当然のことである。ここが体育とスポーツの違うところである。ところが、この点を明確にしないために、目的は「体育」で、評価は「スポーツ」ということになった。体育とスポーツの不明確さがもたらした技能偏重評価に対する不信である。
- ② 戦後、体育評価に測定という科学性が持ち込まれ、体育指導の発展に貢献したのは確かである。しかし、測定だけが体育評価の唯一の方法であり、科学性をもつものであるという測定万能の評価法に対する不信である。

測定＝評価ではない。測定によって数量化出来る面は、体育授業の中ではごく僅かである。ましてや「態度」「関心」となると、測定によって数量化出来る面は、なおさら制限されるし難しい。それを測定だけで評価するのは偏りが生じるのは当然である。

このような実状を知ったとき、これが学習意欲喪失者を生み出しているものと判断するとともに、体育における評価法の工夫や改善は、必要不可欠な事項であり急を要するものと考えざるを得ないのである。

そこで、小論では学習者に自信と希望を与える体育指導における評価のありかたとその活用法を考察していくものである。

Ⅰ 体育指導と評価

1 評価は正確に

正しくは、「教育評価」である。ここでは、特にその中の「教科学習に関する評価」として抑えておく必要がある。

『教育学用語辞典』（吉田昇・村井実監修）と『現代教育用語辞典』（天城勲・奥田真丈・吉本二郎編、第一法規）の「教育評価」についての定義は趣を異にするものの、その内容については両者が次の点で共通している。

- ① 評価は、学習者が発展するための改善に役立つものでなければならない。
- ② 評価は、学習者が前進するための土台として機能するものでなければならない。そのためには、評価は正確でなければならない。
- ③ 評価は、多面的に行われなければならない。

戦後、測定を導入することにより、評価をより正確なものにしようとした事は前述の通りである。しかし、これによって体育評価の総てが正確になった訳ではない。それどころか測定偏重がその活用を誤らせたために、体育評価とスポーツ評価の混同を招いたのではないだろうか。部分的測定の結果をもって全体の評価とするような考えは、部分的には正確であっても、体育評価の全体としては必ずしも正確ではないのである。

体育は、健康で丈夫な体を育てるとともに、健康に必要な人間関係のあり方を体を通して覚えさせる教育である。学習内容が多様かつ広範である。しかも、複雑で流動的で捉えにくい側面を多く含んでいる。そんな中で正確な評価をするためには、多方面からの調査・観察・追跡・測定などが必要不可欠となってくる。

しかし、ある事象をどこにおくか、どのような価値観に立つかという点で、評価は異なったものになる。

例えば、その違いは学習者の学習成果を問題にする場合と、指導にあたって準備される題材の適否とか、指導のプロセス、指導者の介入の仕方など、いわゆる指導者側の事象を問題にする場合である。もちろん後者の場合であっても、学習者の学習成果が問題にはなるが、それを指導者側に返して評価しようとするものである。

これまでの体育指導においては、前者的立場での評価が多く、指導者側が問題にされることが少なかったように思われる。体育指導者としては、学習者を評価すると同時に、自己の指導のあり方を評価するという立場に立たなければ、その指導は独断と偏見に陥り、やがては放漫なものになってしまう危険性がある。

2 評価の必要性

体育の指導は、意図的計画的に行われる活動である。そして、意図した目標が

達成されたか、学習が計画的に進められたか、方向を見誤っていないか。さらには、その時々⁽¹⁾の評価によって学習が喚起され、動機づけがなされているかなど、そこには常に評価活動が存在するのである。

例えば、体育指導で「うまい」「いいぞ、その調子」などと声をかけている場面をよく見かける。このような助言がなされると、学習者は熱心に取り組み、学習に熱が入り、意欲化されていく。さらには、「膝を曲げて低い姿勢で」「腕を大きく振って」など、具体的なフォーム修正にかかわる助言がなされると、学習者は一つひとつの動作を振り返り、「今度はここを注意してみよう」と次の動作が意識化されていく。

このような指導者の助言は、その時々⁽¹⁾の評価の現れであり、それが、そのまま指導になっているのである。

資料1は、小林篤によって紹介された奈良女子大学附属小学校の岩井邦夫教諭の1年生「忍者ごっこ」の助言の一部である⁽¹⁾。

体育学習は、その時々⁽¹⁾が学習成果の発表の場であり、指導者はその学習一つひとつから評価と指導の手がかりを得ているのである。

また、これらのことをもっと広く捉られて、意図した目標や計画そのものが適切であったか否かの評価も必要であるし、指導体制や施設用具が十分であるか否かの評価も必要である。このように体育指導そのものは、常に評価活動に支えられているのである。

しかし、このような評価活動には多くの難題がある。体育活動は、体力や技能の向上だけでなく、発見や創造の楽しみ、あるいは仲間とのふれあいによる感動など、心の内面的なものもある。このような変容は人間として重要な営みであるにもかかわらず、客観的な資料となりにくい。そのために、評価の対象から外されることが多い。また、学習者の課題があまりにも多様であるために、それに対応しきれないのも現実であろう。

このように体育指導の評価には、多くの難題があることをふまえて行われなければならないのである。

資料1 岩井先生の発言

（肋木から降りるのを見て）お、お、中本君の速い速い。ちょっと人にぶつからんようにな。お、おもしろい。降り方おもしろい、曾谷君、速いわ。曾谷君の忍者は素速い。うん、速いわ。お、田村君が何してるんだ？ えらく変な回し方やりだしたぞ。おもしろい回し方や。はい、まさ子ちゃん、今日はどんな帰り方するかな？ 忍者の遊びはどんなかな？（後ろ回しの片足とびを見て）うん、後ろけんけん前走りやな。（足を広げて肋木を登っていく子を見て）あっ、ひろみちゃんは足を広げて行くの？ 蟹さんみたいや。蟹はまっすぐ降りへんな。うん。そうやって登っていくの？ そう、そう、…よいしょ。ああ、そういう登り方がいいなあ。（なわとびで横に跳んでいる子に）わあ、けんけんで、そうやってやった！ けんけんで、そうやって横

にとび出した！（長なわを持って肋木に登っている田村君を見て）あっ、どんなすんのや、それ？ 綱を、どんなしたい？（田村、肋木の最上段になわを通す仕草をして「こんな感じで」と答える。）そしたらやな、はじめ、先登ってみ。ここへ、こっち側来てやり。座ってみ。そこをひっかけてみ。こうやってひっかけてみ。（田村「ひっかけられるかな？」）ひっかけて、いっぺん降りてごらん。なわを結ぶの？ ふうん。ほな、やってごらん。…そこ、そうやってとめとき。（長なわの端を、肋木の最上段に結び直す）ほどけんか？ もう一つ結んどき。

3 評価の方法

評価活動は、どのような視点に立つかによって、その方法は多様に分類できるが、ここでは次の3点から述べることにする。

(1) いつ、何を評価するか

表1は、診断的評価、形成的評価、総括的評価を比較したものである。

診断的評価は、指導計画の立案・修正のための事前の評価である。体育指導にあたっては学習者の個性に応じた指導でなければならないが、そのためには学習者の実態（体格、体力、運動能力、技能、知識、運動への興味）が、どのような状態にあるのか、あるいは運動学習の仕方（勇敢型か不安型か、努力型か直感型か、リーダー的かフォロアー的か、共同的か独立的か）など、どのようなタイプであるかを捉えておく必要がある。そして、これらの情報は、学習内容の選択に使われたり、グループ分けに使われたりする。同時に、用具の選択や、一人ひとりへの対応の基礎資料ともなる。

形成的評価は、指導過程において行われる評価で、内容や方法の調整および学習への動機づけ・意欲化のために行われる。

体育学習を実施する過程で、学習者がどのように好ましい方向に変容しているかを調べ、その結果によって、これまでの方法を軌道修正（フィードバック）して次の学習に取り組むための方向づけをするなど、学習を効果的に進めるのが形

表1 診断的評価・形成的評価・総括的評価の比較

	診断的評価	形成的評価	総括的評価
時 期	指導前（単元、学期、学年のはじめ）	指導中	指導後（単元、学期、学年の終わり）
ね ら い	指導計画の立案と修正（成績に影響しない）	指導の調整（教師と児童へのフィードバックであり、成績には影響しない）	①指導計画、指導法の改善 ②成績の決定、単位の認定
テ ス ト	前提テスト（学習レディネスをみる）、事前テスト（学習目標の達成度をみる）	形成的テスト（授業の進行に伴って理解や技能の進歩の程度をみる）	事後テスト（期末試験 総括的テスト）
得点解釈	絶対評価又は相対評価	絶対評価	相対評価又は絶対評価

成的評価である。

さらに、このような営みを学習者自身が行うことによって、学習に対して自己意識が高まり、有効な動機づけとなって、学習の質の向上と持続性が期待できるのである。すなわち、形成的評価は、評価＝指導の関係を成立させ、学習活動の中心に位置づけられるものである。

総括的評価とは、ある一定の指導が一段落した時点に行われるもので、どのような成果があげられたかを、まとめとして評価するものである。ただし、総括的評価であっても、これで終了ということではなく、その結果によって次の段階における指導目標、指導計画、指導方法などの見直し機能を持つものである。

(2) 何と比べるのか

絶対評価とは、ある現状について何らかの基準にしたがって評価するもので、目標到達度、あるいは基準満足度の絶対的位置を知ろうとするものである。

一般に絶対的位置の確認は、次のようになされる。

①達成の可否

②距離、時間、重量、回数（得点）の尺度

③理解、思考、創造、表現、情意、巧みさなどの質的な深さの程度の尺度

このように絶対評価は客観的にみて大きな長所をもつのであるが、他方では問題もある。

例えば、指導目標や指導内容との関連において評価基準（尺度）を作成することや人間観、教育観などが異なる指導者が集まって統一的な基準を作成することの困難さなどである。

相対評価とは、「A君は、クラスの中で上位にいる」とか、「B君は、中ぐらいだ」といって、ある集団の中で、他の人々との位置関係で評価するものであって、それは、次のような場合に有用である。例えば、スポーツ指導でトレーニングコースを開設したとき、30名の応募者があったとする。この30名を体力別に3グループに分けて指導しようとした時には、体力テストによって30名を序列化し、上位、中位、下位にそれぞれ10名ずつ分ける。

これに対して、スキーやスケートの指導などに見られる次のような班分けは、絶対評価によるものである。

①初級班：初めてスキーをつける者

②中級班：直滑降、プルークができる者

③上級班：パラレルターンができる者

また、入学試験などは上位何名（定員）まで合格するという、受験者中の成績順位が問題となる相対評価の試験である。これに対して、医師試験や運転免許試験などの資格認定試験は、あるレベル以上の成績をおさめなければ合格することができないという絶対評価の立場に立った試験である。

個人内評価とは、他の人（集団）との関係で評価するものではなく、その個人の出来ばえを、絶対的、個人的に評価するものである。それには、次の2つの意

味がある。

①横断的（プロフィル的）評価

例えば、体力テスト種目中の筋力は優れているが、持久力は劣っている。

②縦断的（進捗度）評価

例えば、定期的に体力測定を行って、その推移を比較評価する。

体育指導においては、個性重視の意味からも、個人内評価についての視点は大切にしなければならないものの一つである。

表2は、絶対評価、相対評価、個人内評価の要点をまとめ示したものである。

表2 三つの評価（解釈）法の比較

	評価の基準	基準の性格		結果の表し方	
絶対評価	教育目標達成の有無・程度	教育目標に対し直接的	学習者に外在的	1. 合・否 2. 素点・正答率	3. 段階評価 4. 誤答分析等
相対評価	所属する集団の成績分布	教育目標に対し間接的	学習者に外材的	1. 順位 2. 段階評価（％）	3. パーセンタイル 4. 偏差値
個人内評価	同一学習者の示す他の教科・目標や過去の時点での成績水準		学習者に内在的	1. 長所・短所 2. 進捗状況 3. プロフィール 4. 成就値等	

(3) 誰が、誰を評価するのか

評価とは、ある評価基準に照らして、その程度を判定することであるが、その判定者が問題となる。一般に、評価は指導者によってなされることが多いが、これだけでは不十分である。なぜなら、体育活動は学習者自身が自分で行うべき目標を明確にとらえて、その方向に向かって自ら努力し、さらに目標と方向を修正していく内なる変化がなければ、体育活動の充実も望めないし、持続もしないからである。このような過程で学習者自身が自らを評価する活動が自己評価である。

自己評価は学習者自身の意志決定によって成り立つものであり、自己教育力を養う有効な手立てとなるものである。それには、次のようなものがある。

①自己の現在の力を正しく理解することができる。

②自己の力にあった目標を自分で見つけることができる。

③活動の選択ができる。

④出来ばえ（成果）についてチェックできる。

⑤結果から次の問題を見つけ出すことができる。

我が国の体育指導が、オーバーコーチングであると批判されているが、これは今日の体育指導の中に、自己評価の機会があまりにも少ないことが原因となっていると考えられる。本来の体育指導は、学習者が自己評価できるように、状況に応じて手掛かりや情報を提供することにあると考える。

図1は、児童の自己評価と教師の評価の関係を示したものである。⁽²⁾

自己評価に対して、他者評価がある。さらに、他者評価には、指導者による評価と第三者による評価がある。また、学習者同志が互いに評価しあう相互評価も

図1 児童の自己評価と教師側の評価

	児童の自己評価	教師側の評価
評価の主体	⇒ <ul style="list-style-type: none"> ・学習と評価（学習活動） 「必要と欲求の充足活動とその評価」 	⇔ <ul style="list-style-type: none"> ・児童の学習と評価に対する（総合的であるか否か）評価
評価の性格	⇒ <ul style="list-style-type: none"> ・導入段階の評価 現在の自己能力について（技能・欲求・行動のしかた） ・展開段階の評価 現めあてから新めあてへの発展（「めあて設定→達成行動→確認→新めあて『のスパイラルな評価』」 ・整理段階の評価 運動が自分にとってどのような意義があったか（認知構造の変容の自己理解） 	⇔ <ul style="list-style-type: none"> ・診断的評価 児童のレディネスの把握（計画立案） ・形成的評価 診断的評価の援助（指導活動の修正へ） ・総括的評価 学習成績の総括的評価（到達度評価） よい授業であったか否か（授業評価と改善へ）
評価の内容	⇒ <ul style="list-style-type: none"> ・態度的自己評価 （楽しかったか） （行動の仕方） （上記の事柄や技能との相互関連がわかる） ・技能的自己評価 （どのくらい伸びたか） <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">運動の特性との関連</div>	⇔ <ul style="list-style-type: none"> ・態度的側面の評価 （欲求充足） （行動の仕方） （関連構造の認知） ・技能的側面の評価 （技能の状態） <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">運動の特性との関連</div>

ある。相互評価は、互いの信頼関係の上に成り立つもので、個人対個人、集団対集団の間でなされる。

体育活動のねらいの一つに仲間づくり（集団の育成）があげられるが、そのようなときには、相互評価が有効な評価法となる。また、相互評価ができるということは、学習成果について語り合える、伝え合えるということで、運動文化の伝承という機能も果たすことになる。したがって、相互評価する場合には、運動技術の構成とポイントを理解していることが必要である。そのためには、指導者はこの面でのオリエンテーションを欠かすことはできない。また、学習者についても、仲間の運動経過を客観的に観察でき、動きを見抜く目を養うことが課題となる。

このように、評価し合う力を高めて行くことは、とりもなおさず、学習内容の質を高め、「評価＝学習」の関係を成立させることになる。したがって、体育指導にあたっては、学習過程でいかにして自己評価や相互評価の場を設定するかが問われることになる。

II 体育指導評価の実際

1 指導のあり方についての評価

(1) 良い体育指導についての評価

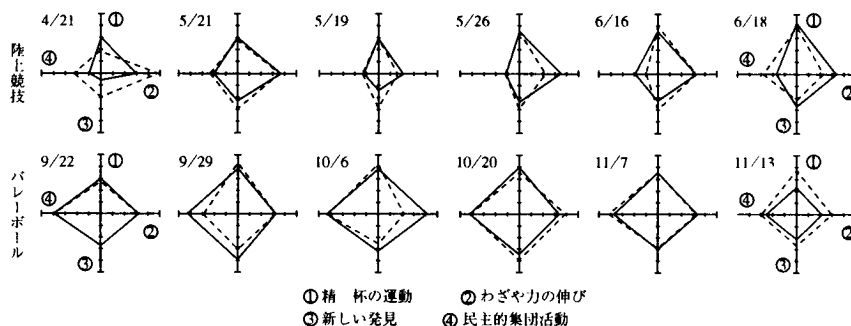
良い体育指導とはどのような指導をさすのであろうか。高田典衛は、児童の望む「良い体育の授業」として、次の4つをあげている⁽³⁾。

- ①精一杯運動させてくれた授業
- ②技や力を伸ばしてくれた授業
- ③友人と仲良く学習させてくれた授業
- ④何か新しく発見させてくれた授業

小林篤は、指導過程において、上記4点について、子どもたちに回答を求め授業分析を行っている。すなわち、子どもたちに上記4点について「はい」か「いいえ」で答えさせ、「はい」と答えた数を集計して、「よい体育の授業への到達度」を評価している。

図2は、小林篤によって調査された、中学1年生の陸上競技とバレーボールの授業における「よい授業の4点」をプロフィールとしてあらわしたものの引用である⁽⁴⁾。

図2 大阪M中学校1年生の体育事業での調査結果



これにコメントを付してみる。陸上競技の授業では、精一杯の運動が回を重ねるごとに満たされているが、仲間との学習や新しい発見は最後まで満たされていない。陸上競技という種目にあっては、仲間との学習や新しい発見などを満たすには学習内容の検討が必要であることを示唆する。また、バレーボールの授業については、学習過程の間ではかなりよい授業になっていたが、その後、後退している。これは、学習過程の流れに問題があり、いわゆる「飽き」とか、「マンネリ」の症状が出たか、あるいはゲーム導入によって自己学習の機会が減少したためと思われる。

(2) 態度測定による体育指導の評価

態度測定というと、学習者の態度がどう変わったかということのみに視点が注がれがちである。しかし、この態度変容は指導のあり方に起因するものであり、学習者のとる態度から指導のあり方の成否が判断できるのである。学習者が好意的に態度変容した指導は、総括的にみてよい指導であったといえるし、非好意的な変容もしくは変容のない場合はよい指導とはいえないのである。

(3) 指導者の資質についての評価

桑野豊は、社会におけるスポーツ指導のねらいとして、次の4点をあげている。⁽⁵⁾

- ①スポーツとの楽しい出会いを用意する。
- ②個人のもてる能力を最高度に引き出す。
- ③人間関係の改善もしくは調整をする。
- ④グループやチームなどの集団の潜在能力を開発する。

これらのねらいを達成するか否かは、指導者の資質に大きくかかわってくると考えてよい。したがって、指導者自身が厳しく自己評価しなければならないのである。

表3と表4は、高田典衛によって紹介された「大学生が望む優れた体育教師像」⁽⁶⁾を集約したものである。

表3 望ましい優れた体育教師の態度、性格

・信頼を寄せられる人	・情熱を感じる人
・明朗快活な人	・厳しさと優しさを兼ね備えている人
・感情をむき出しにしない人	・平衡感覚を持つまともな人
・命令的な態度を示さない人	・毅然とした態度をとれる人
・優れた技能を持つが自慢しない人	・その他

表4 望ましい優れた体育教師の指導面

・体育の楽しさ面白さを教えてくれる人	・個人差について十分理解している人
・主観だけの納得できない評価をしない人	・学習者の可能性を引き出してくれる人
・目標を明確に示し教えてくれる人	・教え方に工夫をしてくれる人
・学習者の意見を取り入れてくれる人	・口先ばかりの指導でない人
・運動技能についての理論を明確に説明してくれる人	・運動が苦手な者に精神的な負担をかけない人
・技能面から差別的態度で指導しない人	・一人よがりの専門用語でなく、わかり易い表現で説明し指導してくれる人
・体育を学問の一つとして捉え、研究面を忘れない人	・説明をだらだらくどくど話さない人
・学習者と一体感を持って行動できる人	・その他

2 学習者および学習活動についての評価

ここでは、学習者についての評価を診断的、形成的、総括的な視点を述べる。

(1) 評価の標準化

評価を客観化する試みとして、集団の標準を基にした、スコアによる相対的位置関係を明らかにする方法である。

例えば、TスコアやHスコア、Zスコアなどがそれである。

$$T \text{ スコア} = 50 + \frac{10 \times (\text{素点} - \text{平均値})}{\text{標準偏差}}$$

$$H \text{ スコア} = 50 + \frac{14 \times (\text{素点} - \text{平均値})}{\text{標準偏差}}$$

$$Z \text{ スコア} = \frac{\text{素点} - \text{平均値}}{\text{標準偏差}}$$

上式に示されるように、T スコアとH スコアは平均値を50点としたスコアであり、Z スコアは平均点を0点としたスコアである。

T スコアを例として、得点と分布比率や判定の目安を示すと表5 のようになる。

スポーツテストなど多種目の測定値を総合的に評価しようとする場合には、プロフィールを作成する。プロフィールは、各種目についてスコア化し、その得点を、図3 のようなグラフの中に描き込むことによって得られる。このようにプロフィールを作成することによって、集団の中でどの種目が優れ、どの種目が劣っているかを簡単に知ることができる。

運動技能は、体格の大小に影響されやすい。体力・運動能力と身長を例にして考えてみる。一般に、身長は遺伝的影響が強い。そして、身長の高い者は体重もあり筋力など身体的機能面でも優れ有利となる。そこで身長を考慮した回帰評価法の試みがある（先天的影響を考慮して、後天的な学習成果を評価しようとするのも回帰評価の方法である）。

図4 は、一般に行われている平均値評価と回帰⁽⁷⁾評価とを比較したものである。例えば、平均値評価で3 となった者でも、身長を考慮して評価すると、5 ～ 1 まで評価が別れることになる。「身長の割に優れている」とか、「劣っている」とかという評価になる。走り高跳びの評価ではこの方法がよいと考える。

(2) 性別・年齢別評価基準

体力テストの結果など、測定値のみがそのまま個人に返されても、理解しにくい。そこで、多くの対象者の成績を集めて測定値の基準化がなされている。文部省スポーツテストにおける体力診断テストや運動能力テストの種目別判定表及び総得点の年齢別判定表などがそうである。

体力トレーニングにあたっては、これら評価表を基準にして、各自の体力の特徴を明らかにし、各人に合った目標値をかかげて学習に励むことができる。また、目標値と定期的測定値から、学習方法を検討することもできる。

(3) 運動量確保の評価

体育活動は、大筋運動を媒介としての学習である。したがって動きそのものが

表5 T スコア得点と分布比率および判定の目安

T スコア	比率	判定
65～	7%	良い
55～65	24%	やや良い
45～55	38%	普通
35～45	24%	やや悪い
～35	7%	悪い

図3 T スコアを基にした体力プロフィール

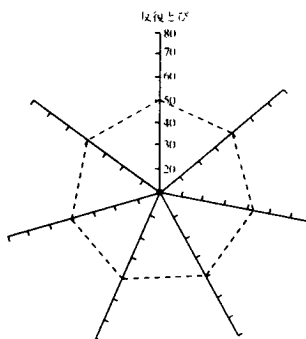
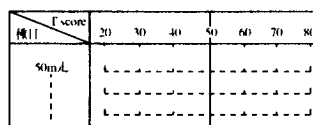
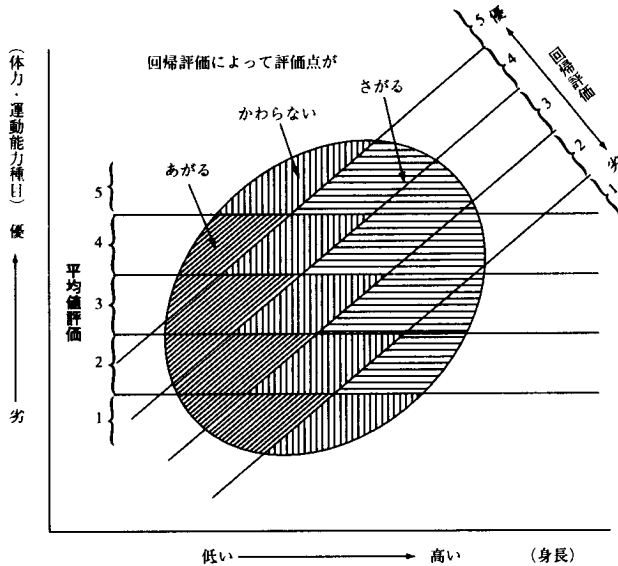


図4 平均値評価と回帰評価



少ないようでは、体育活動として成り立たないと考えられる。運動強度、あるいは運動量の指標としては、心拍数、酸素摂取量などがあるが、それらはいずれもデータ取得のため多大な労力が必要となる。そこで活動量計としてのペドメーター（万歩計）の活用が便利である。ペドメーターは、ズボンの右または左のベルト

位置に取り付け、運動に伴う身体の上下運動の歩数値としてカウントするものである。

これまでの種々の実験の結果を総合して、天野義裕⁽⁸⁾は40分間の学習における活動量の評価基準を表6のように作成した。

表6 ペドメーターによる体育授業の活動量評価

40分の総歩数	評 価
2500歩以上	活動量 多い（強い運動）
2000～2500歩	活動量 中程度（中程度の運動）
1800～2000歩	活動量 少ない（軽い運動）
1800歩未満	運動量不足 体育授業として好ましくない

ちなみに、筑波大学資料⁽⁹⁾によると、成人で1日の歩数が12,000歩以上の者は成人病の罹病率が低く、健康者が多い。それに対して、5,000歩以下の

の者は罹病率が高く、半健康人が多いとのことである。

(4) 進歩度の評価

評価は、単純に最終レベルで優劣を比較するだけでなく、学習によってどれだけ進歩したかを評価することが必要である。学習の過程を重視し、学習によって変わった（進歩）量の評価が大切になる。しかし、ここで単に学習前後の変化量だけでなく、学習始めのレベルがどこにあって、そのレベルからどれだけ伸びたかを見る必要がある。例えば、50m走において、8秒を7秒に短縮した場合と10秒を9秒に短縮した場合では、短縮時間は同じ1秒であっても、その価値は質の異なったものである。

進歩率は次の公式で算出される。

$$\text{進歩率} = \frac{F-I}{P-I} \times 100\%$$

ただし、I は、学習の始めの時点での記録 (Initial score)。

F は、学習の終わりの時点での記録 (Final score)。

P は、目標記録 (Possible score)。

〔例〕

学習の始めの 4 × 50m リレーのクラス平均値は 32.0 秒、標準偏差は 2.0 秒であったとする。このクラスの目標記録を仮に、クラス平均 - (標準偏差の 3 倍) として考えたときの A チームと B チームの進歩率を算出すると、

A チームは、I = 34.0 秒、F = 30.0 秒であった。

この時の進歩率は、
$$\frac{30'' 0 - 34'' 0}{(32'' 0 - 2'' 0 \times 3) - 34'' 0} \times 100 = 50\%$$
となる。

B チームは、I = 31.0 秒、F = 28.0 秒であった。

この時の進歩率は、
$$\frac{28'' 0 - 31'' 0}{(32'' 0 - 2'' 0 \times 3) - 31'' 0} \times 100 = 60\%$$
となる。

学習前後のタイム差は A チームの方が大きいですが、進歩率では B チームの方がよくなる。

学習者の技能レベルには大きな差がある。こうした時、進捗度評価を用いることで、技能レベルの低い学習者にも励みを与えたいものである。

(5) 到達度評価

体育の学習において、学習の道筋 (技術習得へのステップなど) が、はっきりと示されていると学習に取り組みやすい。

表 7 水泳能力級

級	もともになるもの	月 日
1 級	<ul style="list-style-type: none"> 2 級をとった人で 1 種目を次の時間で泳ぐことができる。 クロール 50m 50 秒以内 平泳ぎ・背泳ぎ 50m 60 秒以内 	
2 級	<ul style="list-style-type: none"> 150m 以上泳ぐことができる。 他のかたちで 25m 以上泳ぐことができる。 	
3 級	<ul style="list-style-type: none"> 100m 以上泳ぐことができる。 他のかたちで 25m 以上泳ぐことができる。 	
4 級	<ul style="list-style-type: none"> 50m 以上泳ぐことができる。 さかとび込みができる。 	
5 級	<ul style="list-style-type: none"> クロール・平泳ぎ・背泳ぎのうち 2 種目でそれぞれ 25m 以上泳ぐことができる。 	
6 級	<ul style="list-style-type: none"> 25m 以上泳ぐことができる。 さかとび込みができる。 	
7 級	<ul style="list-style-type: none"> 15m 以上泳ぐことができる。 (かたちはなんでもよい) さかとび込みができる。 	
8 級	<ul style="list-style-type: none"> 8 m 以上泳ぐことができる。 (かたちはなんでもよい) 	
9 級	<ul style="list-style-type: none"> けのびで 3 m 以上いく。 立ちとび込みができる。 	
10 級	<ul style="list-style-type: none"> 伏し浮きができる。 水中に全身を入れられる。 	

表 7 は、全国の小学校で一般的に使用されている水泳の能力級⁽¹⁰⁾を例示したものである。このような評価尺度を作成することによって、現在の力はどのくらいかを判断でき、次の挑戦目標は何かを具体的にはっきりさせることができる。さらに、単元終了時には、どこまでたどりついたかを総括的に評価することができる。

(6)動作の気づきの評価

技能習得の過程では、意識面での理解と動作そのものの合理性が、必ずしも一致していない。その関係を示すと表8のようになる。

表8 動作における認識面と成就面

		認 識	
		わかる	わからない
動き (技)	できる	④	②
	できない	③	①

①は、認識もなく、動きもできていない状態で全くの初歩段階である。

②は、認識はなくても、動きそのものはできている。これも学習レベルから見れば、初歩段階である（例：自分の手脚がどのように動いているか、わかっていないが、第三者から見るとうまく出来ている子がいる）。

③は、認識はできるが動きができない（例：気持ち先行で、動きができない段階）。

④は、認識もあり、動作もできている（習熟段階）。

体育の学習は、動作が出来ればよいというだけでは十分とはいえない。そこには、意識性、意図的の認識が必要である。学習の結果として④のレベルに達することが望ましいが、少なくとも③のレベルまでに到達する過程を大切にしたいと考える。学習者の動きや意識が②のレベルにあっても学習目標に到達したとは判断しない（動作だけを見ての判断は誤りである）。意識性を持たずして出来た動作は教育的でない。そこには、学習が学習として成り立っていないと考えるのである。なお、④に至る過程には①→②→④の場合、①→③→④の場合、①→④の場合がある。

(7) 感想文による評価

学習者の感想文から得る情意面、認識面など質的な評価も欠くことはできない。

情意面、認識面の理解に基づく指導は、学習者の意欲を喚起するであろうし、理解のない指導は指導の空回りにもなりかねない。

III おわりに

いままで、評価の方法などについて概括的にふれてきたが、ここで再度、「評価とはなにか」について考えてみる。

評価とは、教育によって生じた学習者の変容及びその変容をもたらした諸条件を、教育目標達成という観点から価値づける指導者の行為を指す。評価は、正しくは「教育評価」のことである。したがって、評価とは一定の価値尺度の上に、学習者を分類し配列することだけで終わるのではない。むしろ評価の本質は、測定や観察の結果を学習者の発展に役立てるという点にあるといったほうが正しい。学習者がそれぞれの自信と希望を持って、後の学習に当たることが出来るようにすることである。そのためにこそ、これまでの学習を振り返ることが必要なので

ある。これが評価である。即ち教育システムの中のフィード・バックの機能を果たす自己反省の行為が評価であるといえる。

体育の評価といえば、学習者を競争させて上手・下手で序列をつけるだけ、これでは学習者は納得がいかない。体育嫌いの評点は決まったように低いが、これだけで体育嫌いを生んだ訳ではない。評点が低くなるしかないような授業をやっておいて、それを評価で追い打ちをかけるという指導者の評価に対する考え方や方法に納得が行かないことから体育嫌いが生まれるのである。

学習者の知識や技能・体力が、どれだけ身についたかを評価するだけならば、各種のテスト法を用いて測定すれば、大方は評価できるだろう。しかし、今日の体育指導は、運動を身体への刺激負荷として捉えるにとどまらず、身体的にも、精神的にも、社会的にも健全で有能な社会の構成員として育てて行くことを期待しているのである。

したがって、体育指導者には、学習者に対して、体育の教育文化的価値観を健全な身体面、精神面に向けてどう変容し、深化させていくかが問われているのである。そして、評価活動にもその視点が望まれているのである。

文献

- (1) 小林 篤：体育授業の原理と実践 (p,101) 杏林書院 1986
- (2) 加賀秀夫：体育科教育 (p,32) 大修館書店 1987, 9月
- (3) 高田典衛：授業としての体育 (p,126～131) 明治図書 1972
- (4) 小林 篤：体育授業の原理と実践 杏林書院 1986
- (5) 桑野 豊：望ましいスポーツ指導者像 (p,23～26) 体育の科学 1984
- (6) 高田典衛：体育授業の原点 (p,2～22) 杏林書院 1983
- (7) 唐津邦利：現代教育評価講座(7) (p,107) 大修館書店 1978
- (8) 天野義裕：スポーツ指導員教本 (p,286～288) (財)日本体育協会 1997
- (9) 池上晴夫：国民体力研究 No.6 (p,35～37) 筑波大学国民体力特別研究プロジェクトチーム 1980
- (10) 宇土正彦：体育学習評価ハンドブック (p,481) 大修館書店1981

(本学教授・初等教育)